

Discursos docentes y resistencias juveniles: vinculaciones entre profesores y alumnos en Escuelas Secundarias Básicas del Área Reconquista.

Ada Cora Freytes Frey^{*}

1. Introducción

Esta ponencia presenta resultados parciales de una investigación más amplia¹, la cual se pregunta por los procesos de construcción de la subjetividad en jóvenes de un territorio urbano caracterizado por la pobreza y la segregación territorial (el “Área Reconquista”) y, más particularmente, por el papel que juegan en estos procesos instituciones socializadoras tradicionales “en crisis” o en reconfiguración, como son la familia, la escuela y el mundo del trabajo. En este caso, recuperaremos algunos hallazgos empíricos y reflexiones teóricas surgidas del análisis de la experiencia escolar de estos jóvenes, centrándonos en la relación docente-alumno.

El “Área Reconquista” está ubicada en la localidad de José León Suárez, perteneciente al partido de General San Martín. La misma está compuesta por un conjunto de barrios y asentamientos localizados en las inmediaciones del Complejo Ambiental Norte III del CEAMSE², flanqueados o en algunas partes interrumpidos por canales de desagüe del Río Reconquista. Estos barrios históricamente fueron tierras utilizadas como vertederos ilegales de residuos. En el contexto del agravamiento de la crisis socio-económica en la que desembocaron las políticas neoliberales de los '90, la zona cercana al relleno sanitario Norte III atrajo a nuevos pobladores no sólo por la disponibilidad de tierras –aunque se trataba de terrenos bajos y contaminados–, sino también porque la recolección de residuos en dicho predio constituía una potencial fuente de ingresos, en el marco de la creciente desocupación. Es así que muchas de las familias que hoy componen estos asentamientos recurren a la selección y venta de residuos para su posterior reciclaje como estrategia de obtención de

^{*} Becaria doctoral Swiss National Centre of Competence in Research North-South (NCCR N-S) – Área Identidades y Representación CEIL-PIETTE (CONICET). Profesora adjunta Universidad del Salvador. Correo electrónico: afreytes@sion.com

¹ Se trata de una investigación financiada por el Swiss National Centre of Competence in Research North-South (NCCR N-S), la cual dará lugar a una tesis de Doctorado en el marco de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

² El CEAMSE (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado) es una sociedad del Estado que centraliza la administración del tratamiento de los residuos sólidos urbanos del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). El Complejo Norte III recibe los residuos provenientes de la Ciudad de Buenos Aires y de 20 municipios del conurbano bonaerense, para su enterramiento y tratamiento en el relleno sanitario y, en forma incipiente, su recuperación a través de plantas de selección y clasificación para su posterior reciclado.

ingresos. Asimismo, muchas reciben subsidios al desempleo, tanto del gobierno nacional (anteriormente, Plan “Jefes y Jefas de Hogar Desocupados”, hoy “Plan Familias”) como del gobierno provincial.

Los sujetos de la investigación son, pues, jóvenes que viven en una situación de pobreza extrema y segregación socio-territorial. Muchos de ellos contribuyen a las estrategias de generación de ingresos de sus familias, ya sea vía la recolección en el relleno sanitario o a través de otros trabajos precarios y altamente inestables.

En este marco, la pregunta que guía nuestra indagación sobre las experiencias escolares de estos jóvenes tiene que ver con los sentidos que ellos construyen sobre sí mismos a lo largo de su trayectoria escolar y con las marcas subjetivas que dejan dichas experiencias.

Los estudios empíricos que en nuestro país han abordado las vivencias subjetivas de los jóvenes en situación de pobreza en relación con la escuela y, más específicamente, la incidencia de esta última en los procesos de constitución de su subjetividad, muestran hallazgos contradictorios. Por un lado, Duschatzky (1999), en una investigación donde se interroga acerca de los sentidos que los jóvenes de sectores populares generan en torno a la escuela secundaria, de los “usos” que los estudiantes hacen de los conocimientos, valores y prácticas que moviliza la vida escolar, concluye que si bien la escuela media está lejos de ser el lugar “total” de constitución de la identidad juvenil que se le adjudicó desde ciertas teorías pedagógicas, tiene una capacidad de interpelación entre estos jóvenes, al operar “como campo de posibilidad, como sutura de profundos quiebres de la vida social” (1999: 22). En efecto, en un contexto de aislamiento y segregación territorial creciente, en donde la experiencia cotidiana está marcada en forma dominante por las relaciones y la cultura barriales, la escuela funciona como “frontera”, como posibilidad de pasaje a “otro lado”, al abrir campos de significación que desbordan lo local. Así, la institución escolar es “portadora de variación simbólica”, “introduce una diferencia”, lo cual no supone, como en el proyecto “civilizador” moderno, la “liberación” de las tradiciones populares, sino la aparición de nuevos interlocutores y soportes de sentido que permiten una resignificación de la experiencia (1999: 79-80).

A partir de la investigación empírica, la metáfora de la “frontera” se concretiza en la posibilidad de reconocimiento social, el aporte de nuevas formas de socialidad y el acceso a nuevos soportes discursivos que permiten otro procesamiento de lo real. El asistir a la escuela da prestigio, diferencia al interior del barrio, a la vez que permite acceder a los códigos necesarios para dialogar con la sociedad global. Al mismo tiempo, la institución escolar parece brindar “el soporte afectivo que viene a suturar relaciones primarias profundamente

quebradas (violencia familiar, padres sin trabajo, abandonos, etc.)" (1999: 82). Por otra parte, la escuela permite formas de "estar juntos" diferentes a las del barrio -caracterizadas crecientemente, estas últimas, por la violencia, la discriminación y la asimetría entre los géneros-, al abrir "la posibilidad de simbolizar las diferencias y despojarlas de un tono amenazador" (1999:85).

En la misma línea, en un trabajo donde analiza la experiencia de alumnos y profesores en la escuela media, Kessler (2002) encuentra que para los jóvenes de sectores más pobres la escuela sigue funcionando como un ámbito de integración o inclusión. Y esto no tanto por los contenidos que reciben ni por las formas particulares de apropiación de los mismos que describe Duschatzky, sino porque al ser los primeros de sus familias que acceden a este nivel de escolaridad, estar en la escuela secundaria es ya en sí mismo una marca de ascenso social.

Estas visiones relativamente optimistas acerca del papel de la escuela media en la socialización y construcción de la subjetividad de los jóvenes de sectores pobres contrasta agudamente con la expuesta en otro libro de la misma Duschatzky y de Cristina Corea (2002). Al interrogarse acerca del estatuto que tiene la escuela en la subjetividad de jóvenes que "habitan situaciones de expulsión social", su respuesta, a partir de su trabajo de campo, fue: "Si tomamos literalmente la pregunta y tenemos que contestar sin faltar a la verdad, diremos: la escuela no está en el discurso de los chicos. Cuando decimos que no está en el discurso no decimos que no es pronunciada, dicha, explicitada. Lo que decimos es que no son registradas sus marcas. La escuela podría no ser un enunciado en el habla de los chicos pero podría visualizarse en los valores de referencia de los chicos, en los modos de percibir y vincularse con los otros, en su relación con la autoridad, en la confianza en un futuro y en el propio esfuerzo para alcanzarlo. Sin embargo, los testimonios nos hablan de otra cosa. La escuela parece desdibujada" (Duschatzky y Corea, 2002: 10).

Por otra parte, las citadas son investigaciones que recuperan la experiencia educativa de jóvenes que están en la escuela. No obstante, una realidad extendida en estos sectores es el abandono del sistema educativo antes de haber terminado la escolaridad secundaria, como desenlace de procesos largos de "desenganche" con las propuestas educativas, ligados a la dificultad de dar sentido y articular la experiencia escolar con otros aspectos de la vida cotidiana (Binstock y Cerruti, 2005; Kessler, 2004). En tal sentido, desde nuestra problemática cabe preguntarse por los modos en que el "fracaso escolar" afecta la autoimagen de los jóvenes.

En esta ponencia, queremos aportar a partir de nuestra investigación empírica a este debate, pero centrándonos en un aspecto particular de la realidad cotidiana de las escuelas: la

relación docente-alumno. Somos conscientes que no es éste el único aspecto de la experiencia educativa que deja huellas perdurables en la subjetividad de los jóvenes, pero la bibliografía consultada da cuenta de que se trata un aspecto fundamental y, a su vez, profundamente cuestionado y en transformación. Son numerosos los trabajos que presentan indicios de una “desinstitucionalización” del papel del docente –y, en general, de los adultos- en la escuela media (Duschatsky y Corea, 2002; Kessler, 2002; Redondo, 2004): el reconocimiento de la autoridad simbólica de los profesores -sobre la cual se asienta su credibilidad para educar y socializar- aparece como una construcción contingente, que se realiza en la interacción cotidiana en el aula y que está sujeta a permanentes desafíos. Sin embargo, el discurso y las prácticas de los docentes conservan el poder sancionador de la institución escolar y las categorías y clasificaciones que los estructuran configuran interpelaciones simbólicas sobre la identidad de los jóvenes que producen efectos duraderos sobre su subjetividad.

En efecto, la identidad se construye necesariamente a partir de la mirada de “otros significativos”, agentes sociales cuyos discursos, desde el poder pero también desde el afecto, interpelan al sujeto con significados y categorías a partir de cuales puede reconocerse y “ser capaz de decirse a sí mismo” (Dubar, 1991; Kauffmann, 2004). Pero el individuo no incorpora pasivamente tales discursos. Por el contrario, la apropiación de todo significado socialmente construido –en particular, las definiciones identitarias- está mediada por un trabajo interpretativo de parte del sujeto que supone también resistencias, reformulaciones, construcción de contradiscursos, articulación de sentidos contrapuestos (Blumer, 1969; Dubar, 1991).

Éstos son, precisamente, los fenómenos que buscamos explorar en esta ponencia, para el caso particular de los jóvenes del Área Reconquista: ¿Cómo aparecen los jóvenes en el discurso de los docentes de la Escuela Secundaria Básica (ESB)? ¿Qué sentidos y categorías clasificatorias movilizan dichos discursos? ¿Qué tipo de relación de alteridad entre docentes y alumnos construyen? Y, en segundo término, ¿qué marcas subjetivas dejan en los jóvenes dichos discursos? ¿Qué tipos de apropiación y de resistencias encontramos en ellos?

Los análisis presentados a lo largo del trabajo se basan en el trabajo de campo realizado a lo largo de los años 2007 y 2008, que involucró distintas técnicas de recolección de información. El foco de nuestra investigación han sido jóvenes varones y mujeres (de entre 14 y 25 años) que habitan en distintos asentamientos del área. Algunos de estos jóvenes están todavía en el sistema educativo, en la ESB o el Polimodal, pero muchos han abandonado. Para captar sus experiencias, vivencias y construcciones identitarias hemos trabajado con entrevistas en profundidad y con talleres grupales de discusión. Esto se ha complementado

con observación participante en el centro comunitario de uno de los asentamientos y en algunos hogares.

En lo que respecta a los directivos y docentes, hemos realizado entrevistas en profundidad en distintas ESBs de la zona y en una ESB del centro de San Martín. También hemos realizado talleres de discusión con docentes en cinco ESBs del Área Reconquista.

En los que sigue, antes de abordar los discursos docentes sobre los jóvenes, caracterizaremos las ESBs a las que acceden estos jóvenes, las cuales constituyen, como veremos, una oferta educativa particular.

2. Las Escuelas Secundarias Básicas del Área Reconquista.

Como ha quedado indicado anteriormente, para la discusión de este trabajo nos centraremos en el nivel de la Educación Secundaria Básica (ESB). Diversas razones motivan este recorte. Por un lado, este nivel aparece como un punto de inflexión en las trayectorias educativas de los jóvenes con los que trabajamos: muchos de ellos abandonaron el sistema educativo en este nivel; otros, lo estaban aún cursando, dado que la sobreedad es una constante entre estos jóvenes; finalmente, unos pocos lograron finalizar este nivel... para encontrarse con sucesivos fracasos al intentar continuar el Polimodal (recurrentes repitencias en 1º año, que desembocan en el abandono, luego de haber “intentado” en diversas escuelas). Consideramos que las claves para tales fracasos deben buscarse en la formación recibida en el nivel anterior (ESB).

En segundo lugar, este tramo del sistema educativo ha sido, a nuestro juicio, el más afectado por las sucesivas reformas que, desde la década del '90, ha atravesado la educación argentina. En efecto, los orígenes de la ESB en la provincia de Buenos Aires deben rastrearse en la implementación que la misma hizo de la estructura sancionada por la Ley Federal de Educación de 1993, la cual consagraba una Educación General Básica (EGB) de 9 años y una Educación Polimodal, de tres años como mínimo. Esto dio lugar al desmembramiento de la anterior Escuela Secundaria de cinco años como mínimo, parte de la cual (1º y 2º año) fue incorporada al 3º ciclo de la EGB, mientras que el resto pasaba a constituir el nivel Polimodal. La provincia de Buenos Aires definió implementar la EGB como una unidad, bajo la conducción de los anteriores directores de primaria, estableciendo como docentes en el 3º ciclo tanto a maestros (los antiguos maestros de 7º grado) como a profesores (los que ocupaban cargos en 1º y 2º año de la ex secundaria, pero también los que progresivamente fueron ocupando los nuevos cargos creados en 8º y 9º año de la EGB en ex escuelas

primarias). En la actualidad, la nueva Ley de Educación Nacional ha revertido este cambio de estructura, volviendo a la anterior configuración de escuela primaria y escuela secundaria. Esta nueva tendencia, que recién comienza a implementarse, fue rápidamente incorporada por la Provincia de Buenos Aires, que en 2006 transformó en anterior 3° ciclo de la EGB en Escuelas Secundarias Básicas (ESB), con directivos propios.

En tercer término, el 3° ciclo de la EGB –actual ESB- fue en los últimos años el nivel del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires donde se produjo la mayor expansión relativa de la matrícula, por efecto de las políticas tendientes a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad fijada por la Ley Federal de Educación. Es, por lo tanto, en este nivel donde se buscó romper con la tradicional selectividad de la escuela secundaria, incorporando a los sectores más pobres, anteriormente con graves problemas de acceso a este tramo del sistema educativo. Éste no ha sido, sin embargo, un proceso sencillo y aún hoy la ESB presenta cifras inquietantes de abandono, particularmente en 2° año.

Por otra parte, esta incorporación se hizo a través de la diferenciación interna del nivel, proceso que agravó desigualdades ya existentes en el sistema. En efecto, si bien la provincia de Buenos Aires oficialmente definió un único modelo de 3° ciclo, que privilegiaba la unidad de la EGB, los modos concretos de implementación del nuevo esquema dieron lugar a diferentes tipos institucionales (Freytes Frey, 2002 y 2007). Por un lado, las EGB completas (llamadas “puras”), en las cuales una ex escuela primaria se ampliaba, incorporando 8° y 9° año. Por otro lado, la jurisdicción implementó distintos modos de articulación entre antiguas escuelas primarias y secundarias, dando lugar a distintos tipos de EGB “articuladas”. Ahora bien, en tanto la oferta previa de educación secundaria se concentraba en los cascos urbanos de las ciudades, fueron las EGB “puras”, ubicadas mayormente en las zonas más periféricas, las que concentraron la nueva matrícula proveniente de los sectores más pobres³.

Esta caracterización que retoma la historia reciente resulta necesaria para comprender a qué oferta educativa acceden los jóvenes del Área Reconquista, ya que en un contexto de creciente segmentación y desigualdad del sistema educativo, cada tipo de establecimiento ofrece condiciones diferenciales que enmarcan la experiencia educativa de los alumnos. Las escuelas a las que acceden o han accedido -en tanto muchos de ellos han abandonado- estos jóvenes son, precisamente, las llamadas “EGB puras” durante la primera fase de la transformación educativa provincial. Se trata de ex escuelas primarias a las que, a partir de

³ A su vez, dentro de las EGB articuladas se dieron distintos modelos de articulación, orientados a grandes rasgos a segmentos diferenciados de la clase media, con una mayor heterogeneidad social en las escuelas públicas.

1997, se les incorporó dos años más para completar la Educación General Básica de 9 años. Recientemente, en el marco de la nueva reforma instaurada por la Ley de Educación Nacional el 3º ciclo de estas escuelas se ha independizado pasando a constituir Escuelas Secundarias Básicas (ESB), aunque siempre dentro del mismo edificio de la ex primaria.

Estas escuelas están ubicadas en las cercanías de los asentamientos y se caracterizan por la homogeneidad social de su matrícula: se trata de niños y jóvenes que provienen de los barrios cercanos, con un mismo perfil de pobreza estructural. Además, se trata de establecimientos pequeños, con una o a lo sumo dos secciones por año en cada turno. Los mismos suelen presentar problemas de infraestructura recurrentes, como por ejemplo la falta de servicios esenciales como agua, gas o incluso luz; el deterioro de techos, pisos y paredes, la clausura de determinadas aulas o baños, lo cual afectan la continuidad de las clases, a veces por períodos prolongados.

Estas escuelas contrastan con otras ESBs localizadas en las zonas céntricas del distrito (vale decir, en San Martín), ex EGB articuladas que funcionan en establecimientos de nivel medio -esto es, comparten edificio con el Nivel Polimodal-. En este caso, se trata de escuelas grandes, con muchas secciones por curso y un grado mayor de heterogeneidad social, en la que confluyen jóvenes de distintas localidades del distrito.

Algunos jóvenes de la zona de José León Suárez también asisten a estos establecimientos -aunque ninguno de aquellos con los que nosotras trabajamos-, pero son pocos. Cuando esto ocurre, denota una opción específica de las familias, que buscan para estos jóvenes una “escuela mejor”, incorporando la “vía educativa” a sus estrategias familiares de vida y haciendo una inversión de esfuerzos en la educación de los hijos. A su vez, en estas escuelas advertimos también manifestaciones de la fragmentación social ya mencionada, en las diferencias existentes entre turno mañana y turno tarde. En general, los jóvenes de la “periferia” -según la expresión de algunos docentes- suelen concentrarse en el turno tarde.

Por nuestra parte, hemos entrevistado a directivos y docentes de estos dos tipos de escuelas, como así también del Polimodal. En esta ponencia, presentaremos fundamentalmente algunos hallazgos que tienen que ver con la realidad de las ESBs.

Ahora bien, de las entrevistas a directivos y docentes hechas en las ESBs del Área Reconquista se desprende que la homogeneidad social de las mismas da lugar a un conjunto de problemáticas particulares, como así también influye en las expectativas que los educadores tienen con respecto a las posibilidades de logros de los alumnos. La presencia de una alta tasa de deserción y de rotación entre escuelas es considerada habitual y, de esta

manera, naturalizada por los docentes, quienes estiman que un muy bajo porcentaje de sus alumnos puede llegar a finalizar el Polimodal, esto es, la etapa siguiente de los estudios, hoy consagrada como obligatoria por la Ley de Educación Nacional.

Por el contrario, en las entrevistas realizadas en una ESB tradicional, ubicada en el centro de San Martín, prevalece una sensación de decadencia. Históricamente una escuela pública con una matrícula de clase media, hoy las aulas están pobladas por jóvenes que vienen de distintos barrios periféricos, en situación de empobrecimiento o pobreza estructural. En este marco, los docentes –especialmente, aquellos con mayor antigüedad- expresan en sus relatos una nostalgia por los “tiempos dorados” del establecimiento, cuando a la escuela secundaria “no iban todos”.

3. Discursos docentes

Luego de caracterizar las escuelas con las que hemos trabajado, en este apartado nos centraremos en el análisis de las maneras en que los jóvenes aparecen en los discursos de los docentes. Dicho análisis nos lleva a afirmar que tales discursos tienden a establecer una relación de alteridad con los jóvenes, dando lugar a la producción discursiva de “otros” subalternos (Figari, 2008; Spivak, 2003).

El término subalterno, que Spivak toma del Grupo de Estudios Subalternos de la India y éste, a su vez, de Gramsci, remite a “todo aquello que tiene un rango inferior a otra cosa, y puede aplicarse, al ser una denominación relativa, a cualquier situación de dominio” (Vega, s/f.). Toda relación binaria en la cual uno de los polos es construido no sólo en términos de contradicción, sino también en términos valorativos de desventaja de bienes materiales y/o simbólicos, es una relación planteada en términos de subalternidad (Figari, 2008).

Desde este punto de vista, no cabe duda que los alumnos son subalternos dentro de las instituciones educativas secundarias (y, en particular, las ESBs que analizamos en este trabajo). Son subalternos desde el punto de vista de las reglas de juego institucionales, que asignan poder diferencial a docentes y alumnos/as. Pero son también subalternos/as porque directivos y docentes construyen con ellos/as una relación de alteridad marcada por la desvalorización y la marcación de la “falta”, ligada como veremos a una procedencia social caracterizada por la pobreza extrema. Por último, como analizaremos más adelante, son subalternos/as porque no tienen un lugar de enunciación en la institución educativa: “no hay espacio desde el cual pueda hablar el sujeto subalterno”, como señala Spivak (2003).

Para abordar la discusión de estas cuestiones, comenzaremos analizando la construcción de subalternidad en la visión que los docentes expresan sobre los jóvenes. En general, éstos son caracterizados a través de la falta o de la degradación con respecto un cierto sujeto-alumno ideal, que a veces es puesto en el pasado, pero que irremediamente remite a las expectativas de los propios docentes acerca de “cómo deberían ser los alumnos”.

“Ahora vienen muy difíciles los chicos... Vemos que hay carencias... carencias afectivas, de familia y demás...”

“...lo que yo noto en los chicos y me comparo con... cuando yo hice el secundario y lo que vengo viendo a través de los años... tanto en las practicas como ahora que ejerzo, es que tiene que ver más... cómo te puedo decir, la corrupción que hay más a nivel familia, de cómo vienen los chicos al colegio... Yo tengo pibes que tienen 12 años... se drogan, toman alcohol, salen de noche... Yo a los 13 años ni hablar de salir de noche... ¿entendés?”

Un primer plano en el que se manifiesta esta “falta” es en la actitud percibida ante las propuestas educativas. Los docentes hablan del desgano, de la falta de motivación de los jóvenes. “Nada les importa” es la frase más repetida en las entrevistas con los docentes. Esto se traduce en un “desenganche” con respecto al “juego escolar”: los alumnos no asumen su parte: no estudian, no realizan las tareas encomendadas para el horario extra-escolar, no traen el material pedido para el trabajo en el aula... en resumen, no asumen el “oficio del alumno” que demandan y esperan los docentes.

“Pero en general lo que yo noto es... mucho desgano... Como que no hay ganas de estudiar, no hay voluntad... no hay intereses...”

“Acá hay un elemento... que no estudia, no trae un libro... Desertan muchos... no vienen más. Ya muchos ni se presentan en los exámenes...”

A la hora de enfrentar el proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje, las dificultades surgidas del “desinterés” se suman a problemas de manejo de conocimientos que ya se suponen adquiridos en años anteriores, considerando el nivel educativo que han alcanzado los jóvenes. Esto es imputado a falencias en la educación en niveles inferiores del sistema, como así también a itinerarios escolares previos jalonados de numerosos fracasos y repitencias.

Sin embargo, las mayores dificultades remiten siempre a las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes, afectadas por la “dispersión”, la “falta de concentración”, correlatos siempre del omnipresente “desinterés”.

“No hay atención..., hay un déficit de atención bastante limitado... Inclusive eso se ve acá... No hay concentración... no sé si será por el tipo de alimentación, por comer comida inadecuada, rápidas... Falta, falta...”

En tal sentido, son recurrentes las quejas por la dificultad de los jóvenes para asumir responsabilidades, para sostener actividades que demandan continuidad y esfuerzo, para

perseverar en desafíos que no implican logros y recompensas a corto plazo. Esto remite a cierta concepción del tiempo como “puro presente”, que colisiona con la promesa de progreso, de desarrollo y de construcción a futuro en torno a la cual se estructura el proyecto educativo. Estos jóvenes, en cambio, “no tienen visión de futuro”, “les falta proyección”. Su imagen de futuro está signada por la continuidad de la pobreza: la perspectiva de empleos informales, el cartoneo o inclusive la delincuencia.

“No ven a la educación como una herramienta (...) de progreso, de superación. O sea, es más lo... el éxito inmediato de apostar...”

Esta caracterización problemática es completada con una crítica a las conductas de los jóvenes en el aula, que una vez más se alejan del “alumno ideal” que escucha y trabaja. En esta línea, se considera que los jóvenes hablan demasiado, no se quedan quietos, se tratan mal entre sí, usan un vocabulario “inadecuado” para la institución escolar. Este punto toca además aspectos sensibles, ya que remite al día a día de la relación docente-alumno. En general, los docentes se quejan del trato irrespetuoso que reciben de parte de los alumnos, indicador de (una vez más la falta) las carencias de pautas de urbanidad y respeto en el trato.

“Otro de los problemas puede ser el... el tema de las conductas, a veces, ¿viste? Son... no sé si... irrespetuosos, pero les faltan normas...”

“Mucha pelea... mucha pelea entre las pibas y entre los chicos también... entre los varones también... (...) Y cosas... así... pero que bueno, depende del chico... hay algunos que son más agresivos (...) Los límites es un problema también... Bueno, yo entiendo que los chicos tienen derechos... todos los derechos del mundo... pero yo le digo a ellos y les digo a las mamás también, porque también las mamás cuestionan eh... el tema de la vestimenta a la escuela, les digo: chicos, la escuela es una institución, no es un club... Entonces, tenemos que venir a la escuela, presentables, limpios...”

No obstante, los docentes tienden a minimizar la gravedad de los conflictos o la cotidianeidad de conductas disruptivas más graves, como amenazas, golpes o injurias, quizás como actitud defensiva ante la instalación mediática de la violencia como un problema “escolar”. Más allá de esta minimización de los problemas cotidianos, sin embargo, en el relato de directivos y docentes siempre aparecen mencionados “jóvenes problemáticos”, con conductas y actitudes que no sólo dificultan su trabajo de enseñanza, sino que implican riesgos y amenazas para su integridad física. Es uno de los puntos donde la visión monolítica sobre “los jóvenes” adquiere algunos matices, estableciendo diferenciaciones entre los alumnos.

“Te digo un día por ejemplo... había uno que vino... y claro, lo que tenían estos pibes eran ataques de locura... Eh... gritar mucho, ¿viste?... Eh... ¡No, cállese, usted que mierda me va a decir! (...) Había uno que me acuerdo que yo llegué... dice: bueno, me voy acostar a dormir..., y se puso así y se acostó, ¿viste? Y

después no sé, ¿viste?, yo le dije que salga afuera, salió y me pegó una patada... en la puerta... Tienen esos ataques, están así, tan locos, vienen locos los pibes.”

Estas descripciones de los jóvenes, en las que resuena con distintos matices la falta, marcan su inadecuación con respecto a la escuela secundaria, generando en los docentes una sensación de desconcierto y de agobio que afecta sus prácticas profesionales. Ahora bien, en los relatos de los docentes, esta caracterización aparece irremediabilmente ligada al origen social de sus alumnos, a través de dos figuras estrechamente ligadas: el barrio y la familia.

El barrio remite a la procedencia socio-territorial de los jóvenes que asisten a estas escuelas, marcada como hemos indicado al principio por la segregación espacial. En el discurso de los docentes todas las notas discutidas a lo largo de este apartado aparecen ligadas a una “cultura barrial”, también referida como “cultura de la calle” o “cultura villera”, que propone a los jóvenes modelos totalmente opuestos a los que ofrece la escuela. Se trata de una cultura de la inmediatez, que si bien está atravesada por la escasez y la situación de pobreza – o tal vez precisamente por eso- valoriza sobremanera determinados consumos (cierta vestimenta, cierto calzado, cierta música, ciertas diversiones y modos de ocio) sin importar los medios para garantizarlos. Aparece aquí la sombra de la delincuencia, como proyecto alternativo a la “cultura del esfuerzo” que sostiene la escuela. La “cultura barrial”, en efecto, es descripta –aquí sí- como violenta, instalando la muerte como realidad cotidiana, no sólo a través de la delincuencia, sino también de las adicciones (el alcohol, las drogas) y de las peleas frecuentes entre grupos barriales. Así, el atributo de subordinación a partir del cual se construye a los jóvenes alumnos como “otros” subalternos dentro de esta realidad escolar es la pobreza⁴. Una pobreza –más aún, una “cultura de la pobreza”- que aparece como realidad amenazante que “contamina” la cotidianeidad escolar y de la cual es necesario separarse, sostener los límites.

En segundo lugar, las perspectivas de los docentes acerca de los jóvenes aparecen estrechamente ligada a sus percepciones sobre las familias. Al caracterizar a sus alumnos, en

⁴ En nuestro trabajo de campo hemos explorado también el género como atributo de subordinación en la construcción del “otro” subalterno. Sin embargo, las diferencias genéricas aparecen desdibujadas frente a la virulencia que adquiere la subalternización a partir de la condición de pobreza. En la descripción marcada por la “falta” que hacen de los jóvenes las distinciones por género no tienen un papel relevante: tanto a varones como a mujeres se aplica el desinterés, la desmotivación, la ausencia de competencias básicas, las conductas disruptivas, las peleas y la violencia. Pueden cambiar los motivos de las peleas, pero no los comportamientos que los docentes rechazan.

Las distinciones que los docentes establecen entre varones y mujeres tienen más bien que ver con las consecuencias particulares que tienen en ellos el “abandono” de las familias y la “falta de pautas familiares” que discutiremos en el próximo apartado: así, las mujeres tienen que hacerse cargo más a menudo de sus hermanos más pequeños, mientras que es más habitual que sean los varones los que salen tempranamente a trabajar (en el sentido amplio del término, que corresponde más bien a la obtención de recursos de subsistencia). En el caso de las mujeres, se menciona en ocasiones los embarazos adolescentes.

efecto –como aparece reflejado en algunas de las citas anteriores-, los docentes inmediatamente incluyen en la descripción a sus familias. Y así como los jóvenes son descriptos desde la falta, en las familias se destaca la ausencia, el abandono de su responsabilidad en la crianza y socialización de niños y jóvenes.

“Mirá, la mayoría... te diría el 90%... no tienen el apoyo familiar... ¿sí? Yo lo veo muy solos... Los papás si no trabajan, tiene el papá alcohólico, tiene algún problema familiar... la mamá está trabajando... La mayoría durante el día... por eso mi preocupación de ocuparlos en algo... durante el día están solos”.

Las citas podrían multiplicarse, porque esta misma visión sobre la familia se repitió en cada entrevista y en cada taller realizado con directivos y docentes: “los chicos están solos”, “no tienen respaldo por parte de la familia”, “no hay un seguimiento en la casa”, “los chicos se crían en la calle”. Las distintas expresiones reflejan un fenómeno ya señalado por la bibliografía: la ruptura del “contrato implícito” entre escuela y familia, que consagraba en los hechos cierta distribución de tareas y apoyo mutuo entre estas dos instituciones en lo que hace a la socialización de niños y jóvenes (Tenti Fanfani, 2000; Feijoó, 2002). En las expectativas de los docentes, las familias aparecían como “socias” de la escuela, acompañando el aprendizaje de niños y jóvenes y reforzando el monitoreo y las sanciones administradas por esta última institución. En la población que estudiamos, en cambio, las familias no sólo tienen grandes dificultades para ejercer el acompañamiento y seguimiento de los jóvenes, sino que incluso a menudo aparecen impugnando las prácticas y las decisiones de directivos y docentes⁵.

En el discurso de directivos y docentes, esta “falla” en el papel socializador tradicional de la familia presenta dos aspectos: por un lado, la falta de apoyo, afecto, atención que ya consignamos; por el otro, las dificultades para inculcar límites, normas, pautas de comportamiento, criterios de responsabilidad.

“Yo tengo una de las chicas -es del segundo año- que repite porque se queda viendo las novelas... Y te lo dice Vero, la preceptora también... que no puede evitar de ver las novelas... Bueno, y la mamá... no le dice nada, no pasa nada... Entonces, no hay nadie que les diga andá o que les marque... los límites o una norma, entonces hacen lo que quieren. (...)Entonces, hacen eso... realmente... porque no tienen nadie que los obligue... para mí es eso”.

Barrio y familia están, evidentemente, interrelacionados, pero la percepción de esta interrelación varía entre los docentes, en tanto varía su mirada sobre las familias de sus

⁵ La bibliografía indica que estas dificultades para el acompañamiento de niños y jóvenes en sus procesos de escolarización y que la impugnación de decisiones escolares no es privativa de las familias de sectores populares, sino que es un fenómeno socialmente extendido (López y Tedesco, 2002; Svampa, 2001). Sin embargo, como veremos a lo largo del apartado, los docentes entrevistados adjudican estas “faltas” a características particulares de las familias de sus alumnos, vinculadas a su situación de pobreza.

alumnos. En las entrevistas he encontrado varios docentes que, al dar cuenta de la “ausencia de la familia” y de sus dificultades “para poner límites y pautas”, vinculaban estas problemáticas con las difíciles condiciones de vida predominantes en estos hogares. Así, se refieren por ejemplo a las largas jornadas de trabajo de padres y madres, que complican un seguimiento del crecimiento y la escolaridad de sus hijos e inclusive los lleva a delegar en los hijos mayores la responsabilidad de la crianza de los más pequeños. También exponen las dificultades económicas de estas familias para el sostenimiento de los jóvenes, lo cual genera que éstos deban realizar tempranamente trabajos informales que conspiran contra una escolaridad exitosa.

“Y el principal problema es que los padres tienen que trabajar muchas horas... quedan solos y... agarran la calle y la calle da para todo. Ese es el problema fundamental”.

Como se refleja en la última cita, en estos casos la “cultura de la calle” aparece como contrapuesta al ejemplo familiar, que remite más al trabajo y al esfuerzo reflejado en las jornadas laborales extensas “para dar de comer a los hijos”.

No obstante, es más habitual que, en sus discursos, los docentes establezcan una continuidad entre “cultura barrial” y ambiente familiar, en tanto se trata, precisamente, de “familias de los barrios”. Esta continuidad se expresa en tres aspectos: en lo que hace a la moral de las relaciones familiares; en lo que hace a las formas cotidianas de vinculación y trato y en lo que hace a la postura frente al trabajo.

En efecto, por un lado es habitual escuchar en los docentes las referencias a una “corrupción” o “disolución” de estas familias, que se alejan generalmente del modelo socialmente legitimado de “familia nuclear”. Si bien la bibliografía sobre estructuras familiares y las estadísticas dan cuenta que la “normalidad” simbólica de este modelo está lejos de corresponderse con las conductas reales de la población (Jelin, 1998; Wainerman, 1994), el mismo aparece funcionando como una referencia valorativa importante a la hora de percibir a las familias de los alumnos. La edad temprana en las uniones, la inestabilidad de las mismas, el número grande de hijos que suele encontrarse en las familias de estos barrios son aspectos interpretados como indicios de una “barbarie” que se aleja de la moral de clase media de los docentes, operando entonces como mecanismo para la construcción de la “otredad”.

“Muchas veces viven en lugares mucho más chicos que esto... la mamá, el papá y los 15 hijos... Que unos son de la madre, otros son del padre... Yo no quiero imaginar.... las situaciones que ellos deben vivir ahí adentro, ¿no? En donde el padre se emborracha y vaya a saber en qué condiciones la madre vuelve a quedar

embarazada... del hijo número décimo. O sea, son cosas que... nos superan, porque nosotros no vivimos esas realidades ni las vimos nunca”.

Esta caracterización de la estructura familiar va a menudo acompañada de relatos sobre problemas vinculares, sobre situaciones de violencia familiar. En este escenario, niños y jóvenes son víctimas. La ausencia de Ley se extiende a las estrategias económicas de las familias. En los relatos aparece que algunos padres se dedican a actividades ilegales, como el robo o la venta de estupefacientes.

No obstante, esta caracterización no resulta generalizada. Más bien lo que se repite, particularmente en los talleres –y este es el tercer elemento en que se construye la imagen de “las familias de los barrios”-, es la queja de que en las familias no hay “una cultura del esfuerzo”, una “cultura del trabajo”. Esto es relacionado con las políticas públicas hacia la pobreza: los “planes sociales” o subsidios dirigidos a los desocupados pobres, pero también las becas a los alumnos con menores recursos económicos, como realidad que afecta más específicamente al sistema educativo. A los ojos de los docentes, esto favorece la desidia en las familias, que están habituadas a depender de la ayuda estatal, evitando el trabajo y los esfuerzos y sacrificios que le están asociados. Esta imagen de la vagancia, de la falta de previsión, de la cultura de la inmediatez es una caracterización tradicional de las clases populares en nuestro país, que evidentemente sigue teniendo vigencia y fuerza simbólica en la actualidad.

En resumen, a partir del análisis de sus discursos, hemos visto que directivos y docentes construyen con sus alumnos una relación de alteridad marcada por la desvalorización y la marcación de la “falta”, ligada a una procedencia social caracterizada por la pobreza extrema. Se trata de un ejemplo claro de violencia epistémica (Spivak, 2003: 317) en que una representación monolítica y estereotipada, construida por el dominante (en este caso, del espacio escolar), invisibiliza las heterogeneidades, complejidades y diferencias existentes entre los sujetos subalternos (en este caso, los jóvenes alumnos). Los jóvenes, en efecto, no tienen parte alguna en esta construcción, porque sus códigos, sus significados cotidianos y hasta sus miedos y frustraciones no tienen lugar de enunciación dentro de la institución escolar, salvo en contadas excepciones. Volveremos sobre este punto en el próximo apartado.

Antes de pasar a considerar los modos en que los jóvenes incorporan y/o resisten estos discursos, exploraremos sintéticamente algunas consecuencias muy concretas que tienen estas construcciones simbólicas sobre las prácticas cotidianas de los docentes. La caracterización que los docentes realizan de los jóvenes y sus familias va acompañada de un gran desaliento e

incluso desconcierto a la hora de plantearse su trabajo de educadores. La labor de enseñanza aparece como muy difícil o incluso virtualmente imposible en estas escuelas. Esto tiene, evidentemente, un efecto paralizante en muchos docentes, que se manifiestan abrumados frente a una realidad que sienten que no pueden cambiar (la del barrio y las familias, pero también la de un Estado que abandona estos establecimientos periféricos y no reconoce el valor del trabajo docente). Frente a esta situación, a partir del trabajo de campo hemos identificado distintas estrategias por parte de los profesores: por un lado, es habitual el relato de los docentes “héroes”, que se esfuerzan por llevar “civilización” en un contexto marcado por la “barbarie”, en medio de la incomprensión de jóvenes, familias y Estado. A menudo, este discurso va acompañado por una resistencia feroz a todo tipo de cambio y cuestionamiento de las prácticas: si los problemas están en el “afuera” (los jóvenes, las familias, el Estado), los docentes y la institución escolar nada deben plantearse.

Otra estrategia identificada plantea, en cambio, la necesidad de adaptarse a este alumnado “difícil”. Ahora bien, desde la mirada centrada en la “falta” que hemos examinado en este trabajo, “adaptación” es en este caso “bajar expectativas”, eliminar contenidos, brindar en suma una propuesta educativa de inferior calidad. Estas prácticas, extendidas en las ESBs más periféricas (las que reciben la mayoría de sus alumnos de los barrios cercanos en situación de pobreza), tienen consecuencias nefastas en los trayectos educativos de los jóvenes que logran superar el escollo que la ESB presenta para muchos: al llegar al Polimodal se encuentran con que su preparación dista mucho de la de aquellos que hicieron su ESB en escuelas céntricas, socialmente más heterogéneas. Son recurrentes en estos casos los relatos de fracasos sucesivos en primer año del Polimodal, que llevan finalmente al abandono.

Por último, algunos profesores evidencian una exploración de formas distintas de “adaptación”, que implica la búsqueda de nuevas actividades, nuevos lenguajes, nuevas propuestas para poder llegar a establecer un vínculo pedagógico eficaz con estos/as jóvenes. Éste no es un camino sencillo, porque supone una ruptura con la identidad profesional inculcada (que implica presupuestos acerca de los alumnos, de las familias, de las prácticas adecuadas que responden a una realidad social e institucional diferente). La exploración de nuevos caminos requiere superar una visión estereotipada del contexto social en que operan estas escuelas, requiere una apertura a las voces, opiniones y necesidades de los/as jóvenes y, en cierta medida, también de sus familias. Pero, como hemos analizado, en el proceso de construcción de estos actores como “otros subalternos” opera precisamente una violencia epistémica que les niega un lugar de enunciación.

4. Marcas subjetivas y resistencias juveniles

Hasta aquí hemos dado cuenta de las visiones que los docentes construyen sobre los jóvenes y hemos esbozado cómo las mismas informan sus prácticas. Pero señalábamos al comienzo que, desde nuestro punto de vista teórico, los discursos sociales –aún aquellos enunciados desde un lugar de poder socialmente sancionado- no moldean a los sujetos. Por el contrario, la apropiación de todo significado socialmente construido está mediada por un trabajo interpretativo de parte del sujeto que supone también resistencias, reformulaciones articulación de sentidos contrapuestos. Éste será, pues, el foco de la última parte de este trabajo, recuperando las preguntas formuladas en la introducción: ¿qué marcas subjetivas dejan en los jóvenes los discursos docentes analizados? ¿Qué tipos de apropiación y de resistencias encontramos en ellos?

En dicha introducción citábamos una observación de Duschatzky y Corea (2002), fundada en un estudio empírico, acerca de que la escuela “no estaba en el discurso de los chicos”. Y esto no porque la escuela no fuera mencionada sino que no eran registradas sus marcas, en términos de marcos de referencia valorativos, de perspectivas hacia el futuro, de modos de vincularse con los otros. En nuestro trabajo de campo nos encontramos con una situación similar, aunque con características particulares, a las que adjudicamos ciertas connotaciones diferentes. En las entrevistas y talleres realizados con los jóvenes del Área Reconquista se hizo manifiesto desde un primer momento la dificultad que ellos tenían para hablar sobre su experiencia escolar. En los talleres resultaba un tema que “bloqueaba” la participación y el intercambio; en las entrevistas en profundidad se podían obtener algunos indicios, pero las respuestas tendían a ser generales y, en algunos casos, superficiales y evasivas.

Sin embargo, a medida que avanzamos en el trabajo de campo –proceso que, como en toda investigación cualitativa, supuso la construcción progresiva de relaciones de mayor confianza y familiaridad y de un conocimiento más profundo sobre los jóvenes y su contexto social- se hizo evidente que esa “ausencia” o “borramiento” en el discurso no remitía a una ausencia de marcas, sino todo lo contrario. Por un lado, resultaba evidente que los jóvenes percibían que la suya no era una “voz autorizada” para hablar sobre la escuela. En términos de Bourdieu (1990), no se sentían “competentes” para expresar sus puntos de vista sobre la

institución educativa⁶. Ahora bien, esta “imposibilidad de hablar” es, según Spivak (2003), otra característica de la producción de subalternidad. El subalterno “no puede hablar” porque carece de posición desde la cual poder hablar; no tiene lugar de enunciación.

Por otro lado –y en estrecha relación con lo anterior- para muchos de ellos hablar sobre su experiencia educativa era difícil también porque suponía conectarse con las vivencias dolorosas relacionadas con un percibido “fracaso escolar”. En efecto, muchos de los jóvenes con los que trabajamos habían abandonado, efectivamente, la escuela, en distintos niveles del sistema educativo –aunque mayoritariamente en el 3º ciclo de la EGB, actual ESB-, experimentando una fuerte estigmatización a partir del fracaso escolar asumido como su exclusiva responsabilidad. No obstante, las percepciones de inadecuación, de incapacidad, en suma, la introyección de la “falta” con que directivos y docentes los categorizan no son privativas de aquellos jóvenes que han dejado la escuela. Como ya lo han señalado distintos autores (Binstock y Cerruti, 2005; Redondo, 2004), la deserción escolar no se produce de un día para otro, sino que es un proceso con distintos episodios de entrada y salida del sistema educativo, jalonado por sucesivas repitencias y por problemas recurrentes de disciplina y de vinculación con docentes y compañeros. En tal sentido, como menciona Redondo, es difícil trazar una línea divisoria entre “alumnos” y “desertores”, porque los rótulos negativos se van incorporando progresivamente, a partir de un conjunto de hechos cotidianos que marcan la realidad escolar de estos jóvenes, interpretada por ellos como degradada y hostil.

El silencio o la dificultad de expresión de los jóvenes se transformaron para nosotros, entonces, en un indicador de las profundas marcas negativas que en la subjetividad de los jóvenes han producido diversas experiencias escolares de fracaso, incomprensión y violencia simbólica (e incluso física, como se desprende de distintos relatos).

Nuestra indagación, no obstante, no se detuvo ahí. En el trabajo de campo, apelamos a otras técnicas de recolección que contribuyeran a cuestionar la estigmatización y la desautorización identificadas, a fin de que los jóvenes pudieran profundizar sobre sus vivencias escolares y sus perspectivas acerca de la institución y de los docentes. Este fue el sentido de los talleres grupales de discusión, en los que se utilizaron distintos tipos de lenguajes expresivos, como la escritura, el dibujo o el collage, para facilitar en el intercambio entre pares la manifestación de sus ideas y posturas. El debate y la interacción entre pares en los espacios de taller, en efecto, favorecieron un tratamiento más profundo y complejo de los

⁶ Para este autor, tener competencia significa “tener el derecho y el deber de ocuparse de algo” (Bourdieu, 1990: 254). Esta competencia se asienta según Bourdieu en el reconocimiento social de tales derechos y deberes, asociado a determinadas propiedades de los individuos.

problemas. La triangulación de la información así construida con la obtenida de las entrevistas en profundidad y de las charlas informales a lo largo de la observación participante nos permitieron un análisis más amplio de las maneras en que los jóvenes incorporan y/o desarrollan resistencias ante los discursos analizados.

En primer lugar, ante la visión homogeneizadora sobre los jóvenes que hemos identificado en los discursos de los directivos y profesores, la demanda permanente de los jóvenes es ser reconocidos, “comprendidos” en su individualidad, con sus problemas y necesidades. “*Que los profesores te escuchen*”; “*que nos sepan comprender cuando estamos en situaciones problemáticas*” son reclamos recurrentes que aparecían en los talleres. Complementariamente, el buen profesor:

“...tiene que ser amable... divertido... Que te ayuden... no sólo en las materias sino... supónete que tengas un problema... y... que te escuche... y que te de consejos... Eso está bueno...” (Entrevista a Lía, 17 años)

Esto no supone, sin embargo, pretender de los docentes un papel de “contención” o de “soporte afectivo” que venga a reemplazar o complementar los vínculos frágiles o difíciles desarrollados en las familias o en el barrio. Por el contrario, este pedido de ser reconocidos con sus particularidades y en su contexto específico va generalmente acompañado por otro: “*que los profesores nos expliquen las cosas las veces que las necesitemos*”. Para estos jóvenes, entonces, ser “mirados” y entendidos implica también el respeto de sus necesidades y ritmos de aprendizaje, que se hace manifiesto no sólo en la forma en que el profesor “explica”, sino en el conjunto de sus prácticas docentes y de las estrategias pedagógicas que despliega, como se expresa en estos testimonios.

“Éste [el profesor de Ciencias Naturales] te explicaba bien las cosas... Se fijaba bien que nadie se copie y eso... nada de eso... Nos hacía hacer cosas pero nos daba algo para hacer... Y mientras que íbamos haciendo estábamos escuchando lo que él decía de... las cosas que estábamos haciendo. Y de paso... nos enseñaba otras cosas mientras que estábamos haciendo eso. Estaba bueno... copiábamos las cosas que teníamos que copiar... y después hacía más cosas... Algunas veces nos daba tarea... no muchas veces. (...) Inglés... porque la señorita... la de inglés era re buena... Y encima... nos enseñaba cosas... Lo que no sabía... iba y le preguntaba y te lo decía lo más bien. En cambio la de lengua nos decía que no nos podíamos parar... no podíamos hacer nada... teníamos que estar copiando nomás”. (Entrevista a Ignacio, 15 años)

“El profesor [de Historia] me aburre. (Risa) Porque el profesor habla y habla... y te da unas fotocopias. Y vos tenés que empezar a hablar y hablar... O sino mezcla los temas... (...) [La profesora de matemática me gusta] Porque ella tira así seguido... pero te explica hasta que vos entiendas... Y no cambia de tema enseguida... Y después porque me hablo bien. (...) Cambiaría algunos profesores. (...) No... porque no explican algo o no explican lo que tengo que hacer... Dicen: ‘hagan tal página’ y nos dicta así... Y después corregimos cuando ya hicimos

todo... pero no nos corrige y no hacemos nada. Y si está bien, dice: 'Está bien'. Y si está mal... 'Está mal', te dice... pero después no te ayuda a otra cosa..."
(Entrevista a Graciela, 17 años)

De las citas se desprende que los jóvenes son sumamente sensibles a las diferencias en las prácticas que hemos examinado en el apartado anterior. En general, valoran a los docentes que “explican”, que están atentos a los procesos de enseñanza-aprendizaje particulares de cada uno, que demuestran interés por sus alumnos y sus itinerarios escolares, que evidencian un trato cordial y amable, porque ellos facilitan tanto la adquisición de conocimientos como la aprobación de las materias. A menudo, esta perspectiva debe entenderse en el marco más amplio de una relación utilitaria con la escuela: ésta no tiene sentido por la propuesta educativa “en sí” o por los aprendizajes que habilita, sino por brindar las credenciales necesarias para acceder a “un buen empleo” o por ser fuente de reconocimiento (haber terminado la escolaridad permite “ser alguien”, mientras que sin el estudio “no sos nada”). En tal sentido, estos “buenos docentes” no son percibidos como figuras importantes de identificación, sino como personas que favorecen una trayectoria educativa exitosa (lo cual no es menor para jóvenes que deben lidiar con una multiplicidad de obstáculos tanto en su vida escolar como extra-escolar). No obstante, también hemos encontrado relatos donde tales docentes han influido fuertemente en la subjetividad de los jóvenes, particularmente a través del descubrimiento y la valorización de sus capacidades y posibilidades. Veamos un ejemplo:

“Sí, quisiera tener todos los años esa maestra porque gracias a esa maestra... me re gustó estudiar. Porque me gustó de entrada cómo enseñaba... Porque te explica todo y me re gustó y... bueno, le seguí toda la corriente, todo. Y dije: ese año me voy a poner las pilas y bueno... Y nunca pensé, o sea, porque de sexto para abajo... detestaba matemáticas... (...) No sé, pero con esa maestra no me sentí discriminada... nada... Parecía mi mamá, la maestra. Sí, porque me ayudaba en todo. (...) Y nada y me enseñó y por eso aprendí, busqué... Mirá, yo te traigo mi carpeta ahora y lo único que tengo es todo 10... en matemática, ¿no? O sea, no sé... pero antes... un poco más, falta un poquito más y odiaba la materia... Y en cambio mirás a la maestra y mirás que te va poniendo todo el esfuerzo para ayudarte justamente a vos... Ay, qué sé yo... Y no sé, no era yo cuando le dije que me gustaba la materia... ¿Sabes qué? Me quiero morir. Porque... supuestamente para todos yo era la canchera del grado... Y que un día de estos le caiga con un sentimental, sabés qué...”. (Entrevista a Lía, 15 años)

Ahora bien, estos ejemplos, que nos hablan de las potencialidades del vínculo docente-alumno no son la experiencia predominante en los jóvenes con los que trabajamos. La construcción de un lugar de enunciación en los talleres, que habilitara la expresión y reflexión sobre su experiencia educativa permitió el surgimiento recurrente de una serie de críticas a los docentes que, paradójicamente, en ocasiones son “espejo” de las visiones negativas de los educadores hacia los alumnos y sus familias que hemos presentado en el apartado anterior.

En primer lugar, y en relación con las expectativas de los jóvenes ya discutidas, aparece una percepción de falta de compromiso con su tarea por parte de muchos docentes, que se manifiesta en un escaso interés por los logros reales de los alumnos: *“el que quiere trabaja y el que no quiere no trabaja... a los profesores no les importa”*, sostenía un joven en los talleres. De este modo, desde la mirada de los jóvenes, se advierte que el desinterés y la falta de motivación que los educadores les imputan, aparece retroalimentado en estas escuelas por la propia actitud de los docentes. En efecto, los jóvenes, que parecen más bien atender a los significados que transmiten las prácticas antes que los discursos, perciben en la actitud de algunos docentes una oferta educativa devaluada, donde da lo mismo aprender o no.

En segundo término, y en continuidad con lo anterior, mencionan el elevado ausentismo de los profesores, que determina frecuentes interrupciones de las clases. En tal sentido, una demanda recurrente en los talleres fue *“que las clases no se suspendan por motivos inútiles”*, reclamando *“responsabilidad de los docentes hacia los alumnos, en su aprendizaje y en su salud”* para poder tener una escuela donde los jóvenes puedan aprender y terminar su escolaridad. Así, los testimonios de los jóvenes dejan entrever que las reglas informales que marcan la cotidianeidad escolar conspiran contra la formación de los hábitos de trabajo, de perseverancia en los esfuerzos, de organización del tiempo que los educadores tanto añoran, en un contexto social donde el desempleo, la inestabilidad en el trabajo de los padres –y, en ocasiones, de los propios jóvenes– y la gran cantidad de horas que los jóvenes pasan solos dificulta la socialización familiar en tales hábitos. Como hemos señalado, ellos se muestran muy sensibles a tales pautas que integran el “currículum oculto” y son muy críticos al señalar las contradicciones entre el discurso y las prácticas escolares.

Finalmente, y como contrapunto al discurso homogeneizador y pleno de estereotipos que hemos examinado en el apartado 3, los jóvenes expresan su rebeldía ante la violencia simbólica –y, en ocasiones, física– que perciben de parte de algunos adultos en las escuelas. Así, piden *“que no haya discriminación”* en la escuela; *“que tantos docentes como porteros no se adueñen de un lugar público y educativo, ni se crean superiores de nadie”*; *“que te traten bien”*; *“que te escuchen”*.

De este modo vemos que, cuando se construyen las condiciones para que los jóvenes puedan “hablar”, tienen mucho para decir no sólo sobre el vínculo con los docentes, sino también sobre la escuela en general⁷. No obstante, como hemos visto, en los establecimientos

⁷ En este trabajo, hemos recuperado los elementos que hacen a la relación docente-alumno, pero de nuestro trabajo de campo se desprende la centralidad de otros aspectos que configuran la experiencia educativa de estos jóvenes, tales como la infraestructura edilicia de los establecimientos o las relaciones entre pares.

a los que acceden a menudo este lugar de enunciación se encuentra negado. Cuando esto ocurre –porque sus puntos de vista no son escuchados, porque sus códigos y representaciones son impugnados, porque sus heterogeneidades y particularidades son borradas, porque sus dificultades, sufrimientos y esfuerzos son ignorados- desarrollan otros tipos de estrategias de expresión y resistencia, que generalmente se expresan con el cuerpo: modos de comportamiento “disruptivos” para las reglas de juego escolares, algunos de los cuales han quedado evidenciados en los testimonios de los docentes. Estas conductas “violentas” expresan modos de manifestar la rebeldía ante la sensación de impotencia que muchas veces genera el no sentirse comprendido, las injusticias percibidas o las dificultades de aprendizaje. Por otra parte, suelen presentar continuidades con ciertos códigos de relacionamiento e interacción en que estos jóvenes han sido socializados, en sus familias o en el barrio.

“Después fui a un colegio del Estado también... que me tuvieron que cambiar dos veces porque... primero las chicas del colegio me trataban mal hasta que exploté... Y bueno... y me tuve que agarrar a las trompadas... Sí... hasta con el director también, porque era como: ‘Ay, me están molestando’... Y no hacía nada el chabón... y entonces, fue como: ‘¡Ah, entendí!, me tengo que defender sola’. Hasta que me agarré a las piñas. Y me llamaron y yo le dije... no, lo empecé a putear al directo, le tiré todo lo de la mesa e inclusive le escupí... Y de ahí me echaron de ese colegio y fui al otro del Estado”. (Celeste, 17 años)

Como queda evidenciado en este relato, estas estrategias de resistencia tienen costos altos en las trayectorias educativas de los jóvenes. Las mismas dan lugar a sanciones y van dando lugar a un “historial” que favorece su etiquetamiento como “violento”, “ineducable”, etc.. y desembocan, a la larga, en su expulsión –caracterizada como “abandono”- del sistema educativo.

La deserción o auto-expulsión es asimismo –con independencia de las resistencias “violentas”- otra respuesta frente a la estigmatización y discriminación percibida por muchos jóvenes (estigmatización que no es sólo discursiva, sino que tiene consecuencias “materiales” muy concretas, tales como sanciones y bajas calificaciones, que desembocan en repitencia), con consecuencias nefastas para sus futuras trayectorias de vida.

5. Conclusiones:

Para concluir esta ponencia, retomaremos las preguntas que nos planteábamos al comienzo: ¿Cómo aparecen los jóvenes en el discurso de los docentes de la Escuela Secundaria Básica (ESB)? ¿Qué sentidos y categorías clasificatorias movilizan dichos discursos? ¿Qué tipo de relación de alteridad entre docentes y alumnos

construyen? Y, en segundo término, ¿qué marcas subjetivas dejan en los jóvenes dichos discursos? ¿Qué tipos de apropiación y de resistencias encontramos en ellos?

Explorando inicialmente la visión que expresan estos actores sobre los adolescentes, hemos visto que directivos y docentes construyen con sus alumnos una relación de alteridad marcada por la desvalorización y la marcación de la “falta”, ligada a una procedencia social caracterizada por la pobreza extrema. Se trata de un ejemplo claro de violencia epistémica en que una representación monolítica y estereotipada, construida por el dominante (en este caso, del espacio escolar), invisibiliza las heterogeneidades, complejidades y diferencias existentes entre los sujetos subalternos (en este caso, los jóvenes alumnos). Los jóvenes, en efecto, no tienen parte alguna en esta construcción, porque sus códigos, sus significados cotidianos y hasta sus miedos y frustraciones no tienen lugar de enunciación dentro de la institución escolar, salvo en contadas excepciones.

Las claves de interpretación de esta representación sobre los alumnos aparecen ligadas en el discurso docente a dos figuras estrechamente entrelazadas: el barrio y la familia, ambos identificados como “alteridades radicales” frente a la escuela. Ésta, en efecto, porta aún las marcas del proyecto civilizador que le dio origen. El barrio y la familia, en cambio, aparecen como el lugar de la ausencia de normas, de reglas, de amoralidad, de violencia, de delincuencia... la cadena de significantes podría continuar.

Ahora bien, este tipo de discursos –y las prácticas, diversas, que les son asociadas– dejan profundas huellas negativas en la subjetividad de los jóvenes, en tanto las etiquetas generadas no se mantienen en el plano de lo discursivo, sino que tienen consecuencias muy concretas que afectan las trayectorias educativas de los jóvenes. La experiencia de fracaso escolar (que no es nunca puntual, sino que refiere a un proceso o itinerario) resulta muy dolorosa para los jóvenes y muy difícil de abordar discursivamente.

Aún así, cuando los jóvenes logran conquistar un lugar de enunciación, desarrollan un discurso crítico, que identifica prácticas docentes subjetivantes, delinea demandas concretas frente a los educadores y pone a la luz contradicciones entre discursos y prácticas docentes.

Por el contrario, cuando “no pueden hablar” porque carecen de un lugar de enunciación institucionalmente reconocido, a menudo desarrollan otros tipos de estrategias de expresión y resistencia, que se expresan con el cuerpo: modos de comportamiento “disruptivos” para las reglas de juego escolares, caracterizados como “violentos” por los docentes. Estas estrategias, sin embargo, tienen consecuencias nefastas para estos jóvenes, ya que suelen dar lugar a fenómenos de etiquetamiento que agravan la estigmatización y favorecen la expulsión del sistema educativo.

Bibliografía:

BINSTOCK, Georgina y CERRUTTI, Marcela. 2005. *Carreras truncadas: El abandono escolar en el nivel medio en Argentina*, Buenos Aires, UNICEF.

BLUMER, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall Inc..

DUBAR, Claude. 1991. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris.

DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

DUSCHATZKY, Silvia. 1999. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina. 2002. *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Editorial Paidós.

FEIJOÓ, María del Carmen. 2002. *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

FIGARI, Carlos. 2008. "Violencia, repugnancia e indignación: las travestis como lo otro abyecto", en *Revista Género*, Universidade Federal Fluminense, Niteroi, Rio de Janeiro (en prensa).

FREYTES FREY, Ada Cora. 2002. "Actores y procesos a nivel de la institución escolar en la concreción de la reforma educativa: el caso del 3º ciclo de la EGB en la provincia de Buenos Aires". Serie *Informes de Investigación* N° 12, pp. 45-84. Buenos Aires, CEIL-PIETTE (CONICET).

FREYTES FREY, Ada Cora. *Implementando el Tercer Ciclo de la educación básica: tensiones en la provincia de Buenos Aires*. Research papers IIEP, Instituto de Investigación y Planeamiento Educativo (IIPE) - UNESCO, París, 2007. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001506/150688s.pdf>

JELIN, Elizabeth. 1998. *Pan y afectos. La transformación de las familias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

KESSLER, Gabriel. 2002. *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. UNICEF / IIPE, Versión preliminar para la discusión. Con la colaboración de Ruth PERTZOVSKY.

KESSLER, Gabriel. 2004. *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. 2003. "¿Puede hablar el subalterno?", en *Revista Colombiana de Antropología*, Volumen 39, Enero-Diciembre, pp. 297-364.

TENTI FANFANI, Emilio (comp.). 2000. *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*, Buenos Aires, Unicef / Losada.

VEGA, María José. S/f. "Gayatri Ch. Spivak: Conceptos críticos", en *Proyecto Apolo*, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en www.uc3m.es/uc3m/inst/LS/apolo/spivak.html.

WAINERMAN, Catalina (comp.). 1994. *Vivir en familia*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.